

生徒は、徳政一揆をどう学ぶか

—討論できる授業をめざして—

社会科授業実践研究（高校日本史）

How do Students study “TOKUSEI IKKI”

—Discussion in the classroom—

森田 泰充

MORITA Yasumitsu

(和歌山県立桐蔭高等学校)

川本 治雄

KAWAMOTO Haruo

(和歌山大学教育学部)

抄録

現在、中央教育審議会で中心的に論議されている課題のひとつに教員の資質向上をどのように図るかという課題がある。本論は大学院で学んだことをベースにしながら、教育現場でさらに理論と実践を繋ぐ研究を継続しておこなうとは日常の学校教育においてはどのような教育実践を指すのか、また、大学や大学院で学んだことをどのように教育現場において、子どもや地域の実態を踏まえた教育課題として再把握し、教育実践として深め、その成果を評価していくのかという観点から、高校日本史学習での中世の徳政一揆を題材にした実践研究報告である。今日、実践的指導力を身につけ、さらに日々の実践を通して向上を図ることが求められている中、教育課題に取り組むことによって、大学教員と連携し共同実践研究を深化させるためのモデルを構築するための手だてとなる取組としてまとめたものである。

キーワード：討論授業、歴史学習、認識、授業実践、日本史

I はじめに

(1)研究の経過

2004年度和歌山大学教育学研究科（大学院）の社会科教育専攻での授業科目「社会科教育演習Ⅱ」（川本授業担当）のなかで、高等学校の地理歴史科「日本史」の分野の研究課題を取り上げ「歴史認識」に着目して、授業実践を通して子どもがどのように歴史認識を獲得していくのかという筋道を明らかにすることをめざして、文献による理論の検討や授業研究等の具体的な実践との関わりについての検討を加えた。

授業実践を取り上げ検討するに当たって、小学校・中学校・高校の歴史分野の授業を歴史認識の発達を視野に入れた宮原武夫著『子どもは歴史をどうとらえるか』（青木書店 1998）を基本文献に指定し、順次報告と討議をしながら主張点を整理した。

特に討論を通して「子どもの歴史認識の形成過程」に注目した。中でも、歴史的事実認識の重要性、それをもとにした事実と事実の関係を追求することの課題、さらに、それらの認識を通してどのような意味を見いだすのかという考察の必要性を具体的な小学校・中学校・高等学校での授業実践分析をもとにし論議を深めた。授業分析の視点は、「子どもの認識の発達」であ

り、同じ歴史事象を扱う小学校・中学校・高等学校においてその歴史事象の扱いの異同に着目した。

授業の根本を規定する授業目標や授業のねらい、目標やねらいから導かれる教育内容、その教育内容を通して目標を達成するにふさわしい教育方法、また、教育内容と教育方法に位置づく「教材」などからの観点を持ちながら検討を進めた。

その結果得られた、子どもの社会認識形成、なかでも歴史認識形成は、認識の順次性として「事実認識」「関係認識」「意味認識」をふまえて形成すること、さらに、これらの認識は、小学校・中学校・高校といったどの発達段階においても、その認識に見合った「事実認識」「関係認識」「意味認識」という認識の深化を意図した授業実践が展開されなければならないということを確認した。

これらのことを踏まえながら2004年11月に和歌山県立大成高等学校（森田泰充の当時の勤務校）において、日本史の授業で「武家社会の展開と社会の変化—信長は一向一揆とどう戦ったか—」という授業実践をおこなった。この取組の成果は、「学習理論と教育実践を結ぶ—社会科授業実践研究（高校日本史）—」（和歌山大学学芸第51号2005年発行）に川本、森田他共著としてまとめた。

その後、森田は和歌山県立向陽高等学校、和歌山県立桐蔭高等学校において「社会科の学力とは何か」・「社会科における基礎・基本とはなにか」・「社会科に求められる学力とは、どのような授業実践において達成できるのか。」という課題を念頭に置きながら日々の授業実践研究を進めてきている。

(2)本研究の位置づけ

本実践研究を進めるに当たって、加藤公明著『わくわく論争 考える日本史授業』(地歴社 1991)、『考える日本史授業 2』(地歴社 1995)、『考える日本史授業 3』(地歴社 2007)、『日本史討論授業のすすめ方』(日本書籍 2000)を順次検討しながら、「考える日本史」、「討論授業」ということばをキーワードとして考察を続けてきた。

2009年3月、高等学校の学習指導要領が改訂され、今回の新学習指導要領によって、『地理歴史科・日本史B』では、「歴史と資料」・「歴史の解釈」・「歴史の説明」・「歴史の論述」の四つの主題学習が各部に新しく設けられたことは、これまでの改訂と比べ大きな変化といえよう。指導要領の変更の主旨は、これらの学習を通して、歴史を与えられるものとして受けとめるのではなく、歴史をみずから考察するプロセスに重点を置こうとすることは、これまでの考察や授業実践でも課題としてきたことでもあり、これからの授業実践に追い風となることと確信している。つまり、このことによって、『日本史B』が、全時代を通して「思考力」を育成する科目であることが一層明確になったといえる。特に「歴史の論述」は、内容の取扱いにおいて、この科目の学習を通して最終的に生徒達自身が歴史を「論述」することができるように技能を高めていくことに重点が置かれたのである。

また、この構成内容には、「考察」という活動が「表現活動」と密接に関わっていることも示している。まず、中項目「歴史と資料」において資料に基づいて歴史が叙述されていることを学習する。次に「歴史の解釈」において諸資料を活用して根拠を示して解釈する活動を行う。さらに「歴史の説明」において、複数の解釈があることを前提として歴史を論理的に説明する活動を行う。このように、他者への、また他者との相互の表現活動を繰り返して行うことによって思考力を高めるという内容構成になっている。いわば、歴史資料を解釈して説明したり、記述内容を要約して発表したりする「言語活動の充実」なくして、思考力・判断力・表現力の育成はあり得ないということなのである。

これらのことをふまえた今回の報告は、2011年11月に現勤務校である桐蔭高等学校第2学年C組に実施した『惣村の形成と土一揆』の授業実践に関する論考である。

正長の土一揆から嘉吉の土一揆へ、室町時代を席捲した徳政一揆。農民が惣村を単位に結集し近隣の村々と連帯しながら、ついに荘園の枠を超えて自分たちの生活と基盤を守るために高利貸資本や幕府など権力に

組織的な実力行使を行い、各地で貸借関係の破棄を主な内容とする徳政を要求し実現していった。この特筆すべき中世民衆の闘争を有名な『大乘院日記目録』などを用いて説明するという授業は、小学校・中学校・高校その段階においても広く行われている。

特に徳政一揆の是非をめぐり、生徒に討論させようという授業実践には本間昇氏「言語道断な徳政一小学生と土一揆」(『歴史地理教育』9月号 1977)・安井俊夫氏「岩にきざんだ勝利」(『発言をひきだす社会科の授業』日本書籍 1986)などが有力である。ここでは特に、これまで検討を加えてきた加藤公明氏の「徳政一揆の農民は有罪か無罪か」(『考える日本史授業 2』地歴社 1995)をもとにしながら授業実践を試みた。

今回の最大の成果は、新学習指導要領の施行を目前にひかえ、再度、理論と授業実践をつなぐ取組ができたことである。小稿は、2011年度桐蔭高等学校での取組の一部を「社会科学学習をめぐる諸課題把握」「日本史学習指導案」「研究授業の考察」という観点から整理をしていきたい。

Ⅱ 社会科学学習をめぐる諸課題把握

加藤公明氏の討論授業の実践での主張は、おおむね次のようなものである。「求められる歴史の授業は、なによりも生徒に自分の歴史認識は自分でつくるという主体性を回復させることが出発点であり、その認識能力の向上に主眼を置くことがめざされなければならない。そしてそのためには、授業を確定された事実のみを生徒に教えようという伝達場としてとらえるのではなく、生徒の知的な探究心を刺激し、彼らに自由に歴史を考えさせる大胆な問題提起の場としなければならないし、その考えを活発な討論によって各自が発展させられる場ともしなければならないのである。」「活発な相互批判こそが生徒の歴史認識を鍛え、さらなる探究心を喚起するのである。」「(『わくわく論争 考える日本史授業』)

これまで、加藤氏のこれらの主張に共感し、日々の授業実践において加藤氏の実践例などをもとに「考える日本史授業」を実践してきた。毎回のことであるが、生徒達が、単元にもとづく発問に対して、自説を用意し、班のなかで班の意見に集約していく過程や、授業後に提出されたレポートには、総じて力作や秀作が多い。討論授業当日には、多くの書籍やまとめたメモをもちこみ、生徒同士の討論を高めているものや、レポート用紙30枚近くを書き上げた者もいれば、地図や写真を添付し用意する生徒も多い。内容的には実に個性的でユニークな発表やレポートが多く、一つ一つを読み、コメントをつける仕事などは実に楽しく私自身、発見の連続である。また、生徒達にとっても答えは正しくなければならないという重圧から解放されて、歴史を自由に考えはじめるようすが生徒達の表情からも読み取ることができる。

しかし、まだまだ不十分な点も多い。第一に、生徒

たちにとって、いかに魅力的な問題を提起しているかという発問の質の問題である。それは、授業展開の冒頭に行う発問（授業者が十分に検討した発問）のみならず、生徒の発表などに対して、さらに歴史探究を深化させるための第2、第3の発問のタイミングと時間との闘いでもある。この点については更に検討を要する課題である。

第二に生徒の知識の絶対量の不足に起因するのであろう発想の短絡や論理の飛躍。インターネットなどを利用した情報収集による資料をそのまま史実として受け取ってしまうなどの史料批判欠如。歴史的原因を追究する基本的方向を見失い、論が完結しなかったり、歴史認識として次元の浅いものになってしまう例や、文章表現のつたなさから、集めた史料や考察が活かされず、全体として説得力に乏しい例も少なくない。

第三に、ほぼ全員の生徒が国公立大学の進学をめざしている現勤務校の場合、生徒達は多忙でしかも受験勉強中心の授業への要望も根強いものがある。しかし、彼らがめざしている大学で学ぶ学問の探究とは、これまで「習得した知識」の集合体の羅列、あるいは「一問一答的な歴史用語どおしの直感的な知識の反応（正長の土一揆から徳政一揆、柳生の徳政碑文など）や年代暗唱」では、ないはずである。前述の加藤氏の実践をもとに実施した「考える日本史」の実践は同氏に共感し、歴史学習の本来の姿（歴史を学ぶということ）を求めてきた私自身のこれまでの姿勢であり、試行錯誤の記録でもある。まさに筋書き通りにはいかないことの連続である。しかし、生徒の多くがそんな授業を面白いといい、積極的に参加し、彼ら自身が授業を盛り上げてくれるのである。ある生徒は事前に膨大な資料を調べて論を展開し、ある生徒は思いもよらぬ新鮮な発想で討論の質を高めてくれたりした。こうなってくると、生徒達は驚くほど熱心に取り組む。図書館・博物館・郷土資料館・寺社・遺跡・家族や地域の人々など、生徒は実に広範囲に取材・調査を行っている。私の授業はそんな生徒たちの活動に支えられており、いわば生徒達との合作である。

今回の授業実践の報告において次の4つの点に着眼した検討をすすめたいと考える。

- ①教員の「発問」の質により、生徒の「習得する知識の深さ」には違いが出るのではないか。どのような質の問いかけ、または、発問をするのが重要である。
- ②「習得」した「知識」を活用して、発問（課題）に対して物事を探究していくために 行う活用学習の有効性。いわゆる「活用の学習」について検討する。（「考える」・「調べる」・「発表する」・「討論」など）
- ③「習得したものを活用する」というこの順番どおりの学習方法でよいのか。「活用」は本来2番目なのか。「まず、覚えなさい。」ではなく「活用の学習」の次に、生徒の「より深い習得する知識」があるのではないだろうか。「(知識の)習得をねらっ

た活用」の学習により生徒の習得した知識を深化することはできないのか。

- ④「活用に値する習得した知識」これを「基礎・基本」というのではないか。「基礎・基本の習得」は難しいと考える。これまで安易に考えてきているのではなかろうか。「基礎・基本」という意味は、決して「初歩的な」という意味ではないはずである。前回の改訂では、「ゆとりの中で生きる力を育む」とのスローガンの下に総合的な学習の時間が設けられた。しかし、改訂直後から「ゆとり教育批判」の論調が噴出し、文部科学省は「確かな学力」の必要性をうたわざるを得なかった。もちろん、それは「生きる力」の否定ではなく、豊かな人間性、健康・体力とともに「生きる力」を支える三つの環の一つとしての「基礎・基本」や「思考力・判断力」に他ならなかったが、教育現場ではややもすると受験学力重視への方向転換と受け取られがちであった。

小稿を記すに際し、今回の学習指導要領の改訂にともなう、「生きる力」・「確かな学力」・「言語活動」・「覚える学習」・「わかる学習」・「習得」・「基礎」・「基本」などということばもキーワードとして考察を進めていきたい。

Ⅲ 日本史学習指導の展開について

和歌山県立桐蔭高等学校【日本史B】

「徳政一揆の農民は有罪か無罪か」

—あなたは農民の行動をどう思いますか？—

地理歴史科 教諭 森田 泰充

1 授業の概要

(1)目標

室町時代における民衆の集合心性を手がかりに、徳政一揆の意味を探究する。このことにより、諸産業と流通や地域経済が発達し、庶民が台頭して、近世以降につながる村や町のような自治的な単位や一揆の組織が成立したこと、各地に都市が形成されたこと、そのような動向を背景とした文化が発達したことを考察させる。

(2)工夫

中世の通史を網羅的に伝達するのではなく、常に問題提起を含んだ教材を提示し、生徒が自分で歴史を考え、互いに討論を通じて、自分の歴史認識を発展させ、その認識能力を向上させることをねらいとする。私は生徒の生活の場である「地域（地方史）」から、歴史を学ぶ力をつけたいと考えている。

それゆえ、できる限りにおいて民衆の立場に立って教材をとりあげるようにした。さらに、討論形式（言語活動）を取り入れることにより、自分の歴史認識が持てるように工夫した。

2 授業の展開例

(1)日 時 平成23年11月16日 (水) 4 時間目

(2)単 元 名

第2部 中世 第4章 中世社会の成立

2 幕府の衰退と庶民の台頭

「惣村の形成と土一揆」(教科書p. 122)

(3)教科書等 『詳説日本史B』

『詳説日本史図録』(山川出版社)

『日本史料集』(とうほう)

(4)学 級 名 2年C組日本史選択生

(25名 男子6名・女子19名)

(5)本時の中心となる発問

15世紀になると、農民たちがさかんに徳政を求めて土一揆を起こし、酒屋・土倉・寺院などの高利貸業者を襲い、証文をやぶったり、質物を取り戻すなどの実行使を行った。その結果各地で徳政令が出され、ついに1441年の嘉吉の徳政一揆では幕府から正式の徳政令を出させるのに成功した。

「あなたはこのような農民たちの行動をどう思いますか？けしからん、許されるべきではないと考える人は『有罪』。仕方がない、許されるべきだと考える人は『無罪』として、そう考えた理由をその根拠とともに答えてください。」

(6)主な知識の構造

- ①土一揆とは一味神水により成立した農民の団結であり、徳政を要求した。
- ②商品経済の浸透と、農民の自治意識の高まりによる惣の成立は、農民や惣に貨幣を必要とさせるようになり、借金を負いこむことにもなった。
- ③室町時代の農民は、徳政を仮死状態の土地(物)に生命を甦らせることと考え、本来の持ち主(耕作者)が土地を取り戻すことは正当な行為と見なしていた。
- ④幕府や領主にとって、農民の要求も無視できず徳政令を発布したが、土倉の税への依存度も大きく、基本的には一揆を鎮圧しようとした。

(7)この単元の評価規準

①【関心・意欲・態度】…観点(1)

産業経済の発展や下剋上など中世社会の多様な展開に対する関心と課題意識を高め、意欲的に追究しているか。

②【思考・判断】…観点(2)

産業経済の発展や下剋上など中世社会の多様な展開や庶民の動向などから課題を見だし、多面的・多角的に考察しているか。

③【資料活用の技能・表現】…観点(3)

産業経済の発展や下剋上など中世社会の多様な展開や庶民の動向に関する文献、絵画などの諸資料を活用することを通して、歴史的事象を追究する方法を身に付けるとともに、追究し考察した過程や結果を適切に表現しているか。

④【知識・理解】…観点(4)

産業経済の発展や下剋上など中世社会の多様な展開を庶民の動向に関連づけて理解し、その知識を身に付けているか。

概念図

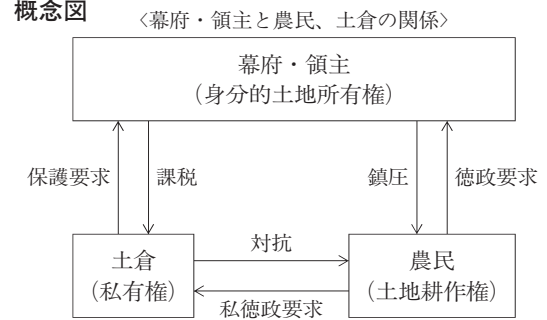


図 柳生磨崖碑(俗に疱瘡地藏)
徳政碑文を刻む(奈良県柳生町)

3 本時の学習過程

	発問・説明	教授・学習活動	資 料	予想される生徒の回答ないし認識
第3時導入 10分	<p>①正長元(1428)年、飢饉や疫病が流行する中で農民を中心とした借金帳消しを主な要求とする大規模な土一揆が起きたことを全員で確認する。</p> <p>②この時の農民たちの行動に、幕府はどう対処したか。</p>	<p>T: 資料提示</p> <p>T: 資料朗読と語句の確認</p> <p>T: 生徒に挙手させたあとで、史実と確認する。</p>	<p>図1 『大乘院日記日録』</p> <p>図2 写真資料①</p> <p>図3 『大徳寺文書』</p>	

展開Ⅰ 20分	①あなたはこのような農民たちの行動をどう思いますか。けしからん、許されるべきではないと考える人は有罪。仕方がない、許されるべきだと考える人は無罪として、そう考えた理由をその根拠とともに答えてください。 (宿題として、発問済。)	T：問題の提起 S：自分の考えを、確認し、グループの考えをまとめる。 (10分) S：グループの考えを発表する。(10分)		・農民の要求はあまりに一方的であり、応じられない。よって有罪。 また、農民は大変苦境にあったのでいたしかたない行為だとして、無罪、など。
展開Ⅱ 20分	②なぜ、そんな有罪とも思われる徳政要求が繰り返されたのだろうか。 ③一方、土倉側はそれを認めず対抗しようとした。では、幕府や領主は土一揆に対し、どんな態度をとったと思うか。土倉を支持したと思う人。農民を支持したと思う人。 ④実際の結果はどうだったのだろうか。 ⑤幕府が土倉を支持したのはなぜだろうか。 ⑥幕府が農民の要求を支持したのはなぜだろうか。	T：考えさせる。 S：資料を提示し朗読させる。 T：それぞれに挙手させる。 S：挙手する。 T：発問し、確認する。 T：発問し指名。 S：答える。 T：考えさせる。 T：説明する。	資料②：中世の徳政思想 資料③年表 資料④幕府の財源	・土地を本来の持ち主（農民）に取り戻すのは仮死状態の土地を甦らせる正当な行為と考えられていたから。 ・幕府は土倉を支持し一揆を鎮圧しようとした。また、農民を支持して徳政令を出した。 ・両方の場合があった。 ・土倉役は幕府の重要な財源だから経済の混乱を避けた。 ・中世社会では領主の土地を農民が耕作して年貢を納めていたから、農民が土地を失うことを座視できなかった。
展開Ⅲ 10分	①今日の授業を振り返って、あなたはこのような農民たちの行動をどう思いますか。再度、有罪または無罪として、そう考えた理由を考えてください。	S：グループの答えを発表する。		
まとめ 5分	①最後に、土一揆と徳政をめぐる幕府・領主と農民、土倉の関係を図を使って説明しよう。 ②今日の授業をふまえて各自の意見をまとめよう。	T：説明する。 S：カード記入。		

4 使用主教材

1) 農民の行動をどう思うかについてのワークシート

【授業ではB5版】

惣村の形成と土一揆 (教科書 p.124) (ワークシート)

(別紙①)

* 問題提起「あなたは農民達の行動をどう思いますか」

図1 『大乗院日記目録』4巻、大乗院門跡 尊尊著。

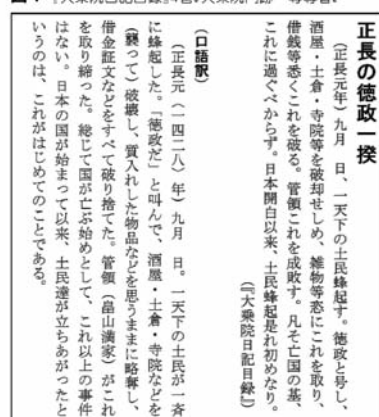


図2 徳政碑文(奈良県柳生町)



1065(治暦1)から1504(大永7)に至る、応仁の乱前後の基本資料。

図 3

あびこやじろ

我孫子屋次郎の土地集積

番号	入手方法	入手年月日	面積	旧主
1	買得	1411 (応永18) 2. 17	3段 60歩	大成寺
2	流質	1425 (応永32) 4. 29	1. 60	不明 (宗久カ)
3	流質	1431 (永享3) 1. 14	1. 120	宗久
4	流質	1433 (永享5) 4. 17	2. 180	道場
5	流質	1412 (応永19) 1. 29	1. 150	又二郎
6	買得	1428 (正長元) 12. 一	1. 120	法善
7	流質	1411 (応永18) 2. 9	2. 120	覚阿
8	買得	1412 (応永19) 11. 11	60	刑部太郎
9	流質	1409 (応永16) 3. 30	80	又二郎
10	買得	1414 (応永21) 2. 29	1. 270	光蘭寺
11	買得	1422 (応永29) 2. 17	1. 0	不明
12	買得	1432 (永享4) 5. 18	50	又三郎
13	不明	(応永)	90	彦九郎
14	買得	1436 (永享8) 12. 28	90	法善
15	流質	1417 (応永24) 7. 2	5	大成寺
16	流質	1414 (応永21) 12. 29	180	道観
17	不明	1412 (応永19) 12. 6	1. 60	尼かかし
18	不明	1430 (永享2) 6. 1	180	福蔵



(「大徳寺文書3-1229号」1~11は田地、
12~18は畠地。)
順序は史料に出てくる順序。(『日本民
衆の歴史2・土一揆と内乱』三省堂、197
5から)

2) 自分の考えを、確認し、グループの考えをまとめるための手立てとしてのワークシート 【授業ではB5版】

〔問1〕15世紀になると、農民たちがさかんに徳政を求めて土一揆を起こし、酒屋・土倉・寺院などの高利貸業者を襲い、証文をやぶったり、質物を取り戻すなどの実行使を行った。その結果各地で徳政令が出され、ついに1441年の嘉吉の徳政一揆では幕府から正式の徳政令を出させるのに成功しました。

さて、あなたはこのような農民たちの行動をどう思いますか。けしからん、許されるべきではないと考える人は有罪。仕方がない、許されるべきだと考える人は無罪として、そう考えた理由をその根拠とともに答えてください。

いずれかに○印

私は、農民たちの行動は (有罪 ・ 無罪) と考えます。なぜなら、

※ ワークシートの大きさはB5版 (罫線省略)

(注意:参考資料も明記すること。)

2年C組 番 氏名

評価

Ⅳ 研究授業の分析

生徒たちには、この研究授業の前日の授業で、(別紙①)のワークシートを配布している。その際に次のような説明と発問に対する自分の考えをまとめるように指示することにした。

・「15世紀になると、農民たちがさかんに徳政を求めて土一揆を起こし、酒屋・土倉・寺院などの高利貸業者を襲い、証文をやぶったり、質物を取り戻すなどの実行使を行った。その結果各地で徳政令が出され、ついに1441年の嘉吉の徳政一揆では幕府から正式の徳政令を出させるのに成功した。」「詳説日本史B」(山川出版社 2011)〔教科書記述から〕

◎「あなたはこのような農民たちの行動をどう思いますか？けしからん、許されるべきではないと考える人は有罪。仕方がない、許されるべきだと考える人は無罪として、そう考えた理由をその根拠とともに答えてください。」

研究授業時間開始時には、あらかじめ農民たちの行動(徳政一揆)に有罪と判断した班と無罪と判断した班別にグループを構成させ、自分たちの考えを確認し、グループの考えをまとめさせた。(10分)その後、グルー

プ内での考えを発表することとした。(10分)

当日、無罪と判断したグループは4つのグループであり、有罪と判断したグループは1つであった。ここにグループ討論中および、グループ発表の時の生徒による5つの論理展開についてあげ、後に詳細を記したい。

◎生徒による5つの論理展開

①既習学習の概念 (小学校・中学校時代の歴史学習の影響か?)

「農民は弱い立場である」よって無罪。

②社会状況

「飢饉の発生、伝染病がはやっていた」などの社会的な要因に起因するため、やむを得ない。よって、無罪。

③戦乱の時期 (という時代認識)

足利将軍家後継問題 (将軍空位の時期) 政治、戦乱が起きていたため、無罪。

④貨幣経済の浸透

幕府は土倉・酒屋を保護していた。一方、土倉からの税収入が幕府財源だった。また、高利貸しを営んだ土倉・酒屋の金利の高さが原因。よって幕府の政治の混乱が原因。よってやむを得ず無罪。

⑤一揆の意外な事実

一揆の暴力性、一揆に参加していない農民たちへの被害。よって有罪。

①・②については、「農民＝弱い立場」という「貧農史観」が生徒たちのなかに意外に存在することの現れではなかろうか。江戸時代の百姓についても過酷な重税に苦しめられていたという固定観念に影響されている生徒のようすを授業中にうかがい知ることはい多い。それは中世の惣民たちを例にあげても、「農民は弱い立場だから団結した。」と安易に考えてしまうことがある。

また、正長の土一揆が起こった1428年には、4月「三日病」という伝染病が流行し、將軍をはじめ病人が続出するというありさまや、5月、6月に二度にわたり京都で洪水があり、全国的に飢饉が発生したこと、14世紀～16世紀は地球上の小氷河期の第二のピークで、「夏がこなった時代」ともいわれる時期で、飢饉が続発し、飢餓民が都に流れ込むなどの社会不安を要因の一つとしてあげている生徒もみられた。

ただ、正長の土一揆から嘉吉の土一揆へ、室町時代を席捲した徳政一揆。農民が惣村を単位に結集し近隣の村々と連帯しながら、ついに荘園の枠を超えて自分たちの生活と基盤を守るために高利貸資本や幕府など権力に組織的な実行使を行い、各地で貸借関係の破棄を主な内容とする徳政を要求し実現していったという事実認識・歴史認識を育みたいと考える。ただ、「弱い立場、ゆえに無罪」というのは、生徒の思考が価値認識にまで及んでいないと考えられる。

③については、正長の土一揆が起きた1428年が將軍が足利義持から義教に、天皇が称光天皇から後花園天皇にかわった時代であり、当時、人々のあいだには為政者が変わると、善政（徳政）を敷いてくれるという考え方があったことをあげている生徒たちもいた。生徒Aは『建武式目』の記述をあげ、「徳は是れ嘉政、政は民を安んずるにありと云々」という史料を提示している。また生徒Bは、『樵談治要』の記述から「当時の軀たらく、上裁にもかかはらず、下知にもしたがわず、ほしいままに権威をもて他人の所帯を押領し…」を見出し、守護のようすを批判し、これに対して抵抗した農民たちには罪はないと論じている。また、『日吉神社文書』の惣の規約をみずから定めている点に当時の社会不安に立ち向かった民衆の姿勢を読み取り、「寄合」を通じて団結しやすかったとの意見であった。

④については、生徒Cの記録に詳しい。生徒Cは、幕府の収入源である五山寺院、土倉・酒屋に対し、幕府の力で押さえつけることができなかったのではないかと仮説をたて、史料による論証を試みている。『大乘院日記目録』はもちろん、三寶院満斎の日記『満斎准后日記』記述から、「8月に近江で起きたこの土一揆が、9月に入ると京都近郊にも波及。満斎が管領細川持之の軍勢の派遣を要請し、郷民の一揆勢が醍醐寺に押し寄せてくるのを未然に防いだのは9月18日のことだった。」と、幕府の混乱ぶりを指摘している。また、生徒Dにおいては、万里小路時房の日記『建内記』の記述から、「近日四辺の土民蜂起し、土一揆と号す。御

徳政と称して借物を破る。少分を以て質物を押し請く。ことは江州より起こる。守護佐々木・六角張行せしむ坂本・三井寺辺、鳥羽・竹田・伏見・嵯峨・仁和寺・加茂辺、物騒にして常篇を絶す。今日法性寺辺の事有りて火災に及ぶ。侍所大勢を以て防戦するも猶ほ承引せず、土民数万の間防ぎえずと云々。今土民など代始に此の沙汰先例と称すと云々。」この史料から、嘉吉の変の後だとしても、これほどの大きな一揆を幕府側がなぜ徹底して鎮圧しなかったのかということに疑問を持ち、都の土倉が賄賂を送っていたからだと言説を立てた。そして、「土倉が持之に1,000貫の賄賂を贈って鎮圧を求めている」という事実を発見する。一方、同じ管領職畠山持国は猛反対し、その理由が一揆勢のなかに京都南の桂川以西の人々のなかに、畠山家の下級家臣がいたことに気づく。將軍の権威の衰退のなか、細川・畠山両管領の権力争いから幕府の方針を一本化できず、一揆に対して後手となったという事実を指摘している。以上の事実から、一揆は起こるべくして起こったと論じているのである。また、水上宏明著『金貸しの日本史』（新潮新書 2004）の記述から、当時の金利の計算方法は月利が基本であり土倉に出資した寺院の場合、100文に対して2文が相場であり、年利にすると24%、しかし、当時の土倉はこれにいくらかのせて、年利60%から84%が幕府公認の土倉であったと指摘し幕府・土倉側の不当な行動に対し、農民たちに罪はないと論じている。

最後に⑤の意見であるが、この班のみ有罪という判断を行っている。この生徒Eは、藤本久志著『土一揆と城の戦国に行く』（朝日選書 2006）、村井章介著『分裂する王権と社会』（中央公論新社 2003）を読み、一揆の暴力性、一揆に参加していない農民たちへの被害を指摘した。一揆衆にとって、裕福な土倉・酒屋をおそうことは自然の流れである。彼らにとっては「ただ取り」が一番で、「徳政令」はその口実に過ぎなかったということを読み取っている。都の人々も「悪党と強盗と徳政一揆は同じ」とみなしていたと続ける。生活が苦しいのは、当時の人々全員で、逆に借金のない民衆もいたはずだという。一揆が守護の下級家臣たちの参加で、より暴力的になっていったことを指摘し、有罪だと論じている。「土一揆見直し論」への気付きである。

①～⑤について振り返ってみると、生徒たちはそれぞれの意見からその根拠の追究に及んでいる。ただ今後は個人の意見の設定、班の話し合い（意見の練り上げ）の場面における指導において、さらなる工夫が必要と考える。また、事実認識の段階で時間を要した結果、徳政を求めて土一揆の頻発というこの時代の歴史、いわゆる「地起の思想」という価値観への「習得の知識の深化」まで、研究授業の時間中に論議が進まなかった。「地起の思想」を授業者が提示するのではなく、第2・第3の発問として、「なぜ、農民たちは正々堂々と徳政を要求できたのだろうか？」などの工夫がさらに求められると考える。

V 授業実践研究の成果と課題

今回の授業実践の報告において次の四つの点に着眼した。いわゆる教員の「発問」の質により、生徒の「習得する知識の深さ」には違いが出るのではないか。どのような質の問いかけ、または、発問をするのかが重要であると考え。授業展開の過程で、発問の果たす役割は大きい。生徒に身に付けさせたい能力・認識を教育内容として把握し、それをおさえるための教材のあり方を教育方法との関係で選ぶことになる。また、事実認識、関係認識、意味認識の認識の過程を基本に生徒の能力形成に関わって、「関心・意欲」と切り離してとらえるのではなく能力育成のベースとしての位置づけを再度確認しながら、教材・発問を選定していくことに力を注ぐ必要がある。

これまで、「習得した知識」を活用して、発問（課題）に対して物事を探究していくために行う活用学習の有効性は計り知れないことも再確認した。いわゆる「活用の学習」「考える」「調べる」「発表する」「討論」などによる活発な相互批判こそが生徒の歴史認識を鍛え、さらなる探究心を喚起することは間違いない。ただ、今後は個人の意見の設定、班の話し合い（意見の練り上げ）の場面における指導において、課題が残されている。

さらに、「習得したものを活用する」というこの順番どおりの学習方法でよいのか。という課題については、「活用の学習」の次に、生徒の「より深い習得する知識」があるのではないだろうか、ということを生徒たちの考察を振り返った時、強く感じた。「知識の習得をねらった活用」の学習により生徒の習得した知識をより深化できると考える。

しいていうならば、「活用に値する習得した知識」これを「基礎・基本」と、とらえ、小中学校からの一貫した取組が必要と考える。本校は県内に5校設置された中・高教育一貫校の一つで、併設型の中学校から入学するクラスと、高校から入学するクラスを含む学校であるという特徴をもつ。中学校と高等学校の共通の単元が多い「日本史（中学社会歴史的分野）」のなかで、共同で教材開発ができないかとも考えている。特に今回取り上げた「正長の土一揆（柳生の徳政碑文）」は中学校・高等学校ともに大きく取り上げられている教材でもある。高等学校新学習指導要領の施行を機に、思考・判断・表現する活動を通じて、これまで習得してきた知識をさらに深化させる活動、思考力・判断力・表現力等を伸ばすと同時に、もう一方では歴史上の諸事象や歴史の大きな流れを深く理解して習得する学習の推進が今、望まれていると考えている。

VI おわりに

現在中央教育審議会での中心的に論議されている課題のひとつに教員の資質向上をどのように図るかという

課題がある。この課題に向けては、教員養成の修士レベル化という教員養成段階での検討と、教員研修と密接に絡む教員免許状改革に向けての検討がその柱となっている。

本授業実践研究報告に見られるように、大学院で学んだことをベースにしながら、教育現場でさらに理論と実践を繋ぐ研究を継続しておこなうことが、教員の資質向上の重要な柱となると確信している。大学や大学院で学んだことをどのように教育現場において、子どもや地域の実態を踏まえた教育課題として再把握し、教育実践としてさらに深めるのかという観点が必要である。

特に2007年度から、和歌山大学教育学部では大学教員と学校教員が共同研究を推進することを推奨し共同研究を進めてきた。2009年度からは「実践的地域共育推進事業」として取組を継続している。

この一連の取組は、院生（森田）と共に大学院での社会科教育についての実践を検討したこと（川本が授業担当）が契機となっている。今、実践的指導力を身につけ、さらに日々の実践を通して向上を図ることが要請されている中、教育課題に取り組むことによって、大学などの研究機関と連携し共同実践研究を深化させることが大切である。また、教職大学院等でおこなわれている拠点校での実習を通して実践的指導力の向上を図る取組として発展させることができる取組でもある。

2011年度は、川本に加え、教育学研究科の岩野清美先生、同大学院生梅田裕里子氏、中岡沙野氏も授業研究に参加し助言をいただくなどお世話になった。

（参考文献）

- 宮原武夫『子どもは歴史をどうとらえるか』青木書店 1998年
- 加藤公明『わくわく論争 考える日本史授業』地歴社 1991年
- 加藤公明『考える日本史授業 2』地歴社 1995年
- 加藤公明『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍 2000年
- 加藤公明『考える日本史授業 3』地歴社 2007年
- 安田次郎『走る悪党、蜂起する土民』小学館 2008年
- 柳生村史編集委員会『柳生の里』奈良市柳生区連合自治会 1961年
- 歴史学会研究会・日本史研究会『中世社会の構造』日本史講座 第4巻 東京大学出版会 2004年
- 脇田晴子『室町時代』中公新書 1985年
- 川本治雄・森田泰充他2名「学習理論と教育実践を結ぶー社会科授業実践研究（高校日本史）ー」『学芸』第51号 和歌山大学教育学部学芸学会 2005年
- 川本治雄「教師の専門性（社会科）と小学校教師の力量形成」和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要21号 2011年
- 附属校・公立学校との連携事業『平成23年度成果報告書2011』和歌山大学教育学部 2012年
- 附属校・公立学校との連携事業『平成22年度成果報告書2010』和歌山大学教育学部 2011年